

# INDIVIDUEEL MUZIEKONDERWIJS

## ETNOGRAFISCH ONDERZOEK NAAR DE VERHOUDING TUSSEN LERAAR EN STUDENT

RUTH RONDAS

**Er zijn twee belangrijke eigenschappen die het onderwijs op het conservatorium een uniek karakter geven. Ten eerste worden studenten er gewoonlijk in een een-op-eencontext onderwezen: er is één docent die één student inleidt in de vak-kennis. Ten tweede is dit gewoonlijk een langdurige relatie. In de opleiding tot uitvoerend musicus zal een student, indien alles normaal verloopt, vijf jaar bij dezelfde docent studeren.**

Onderwijspedagogen krijgen maar al te vaak de opmerking dat ze de onderwijspraxis te veel willen suggereren wat aangewezen is om te veranderen of sterker nog: dat ze die willen opleggen hoe het allemaal beter, efficiënter, interactiever kan. In het spoor van het boek *The good high school: Portraits of character and culture* van Lawrence-Lightfoot uit 1983 werden we geïnspireerd en gestimuleerd om voor een alternatieve invalshoek te kiezen. In plaats van na te gaan wat er niet goed werkt, leek het ons veel zinvoller om de onderwijspedagogische praxis binnen het een-op-een-instrumentonderwijs in kaart te brengen en het aan de praktijk zelf over te laten om met het ontstane portret al dan niet iets te doen.

Omwille van de individuele onderwijsvorm is de vergelijking met de triadische pedagogiek snel gemaakt. Volgens die triadische pedagogiek bestaat het 'inleiden in nieuwe kennis' steeds uit drie elementen: er is ten eerste een individu dat een ander individu inleidt in betekenissen die beiden moeten kunnen verantwoorden (Imelman, 1982). De drie elementen in de pedagogische triade staan uiteraard niet los van elkaar, maar beïnvloeden elkaar. Op de eerste plaats is er de ontmoeting tussen de docent en de student. Ten tweede is er de relatie van de docent ten aanzien van zijn kennis: dit is de vakdeskundigheid. Ten slotte is er de relatie tussen de student en de leerstof, die men kan opvatten als een groeiende dialoog in het zelfvormingsproces. In deze context is het belangrijk dat de drie polen (docent, student en leerstof) in evenwicht zijn.

### TRADITIES

Reeds uit de literatuurstudie bleek dat instrumentdocenten steeds lid zijn van een belangrijke mondelinge traditie (Kennell, 1992). Kenmerkend hierbij is dat het muzikaal vakmanschap van de ene generatie aan de andere wordt doorgegeven. Binnen het onderzoek voor mijn proefschrift *De één-op-één-relatie in het instrumentaal onderricht in het conservatorium* is het mooiste voorbeeld daarvan afkomstig uit een dwarsfluitles. De dwarsfluitlerkracht legt in één van de bijgewoonde lessen aan zijn leerling uit dat hij deel uitmaakt van een traditie die ten minste teruggaat tot Tafannell en Gaubert via Jean-Pierre Rampal en Alain Marion.

Studeren bij iemand die deel uitmaakt van zo een traditie biedt een soort kwaliteitsgarantie (Kingsbury, 1988). Bijgevolg zijn muzikanten doorgaans heel trots op de tradities waarin zij ingeleid werden. Alle docenten uit ons onderzoek waren zich heel bewust van de tradities waarvan zij deel uitmaken. Bovendien bleken ze allen na te denken over wat er waard is om door te geven. Dit wordt de pedagogische kwestie genoemd. Enerzijds zijn er docenten die deze tradities overnemen en onveranderd doorgeven aan de volgende generatie en anderzijds zijn er docenten die er heel kritisch mee omgaan en die continu op zoek zijn naar vernieuwing. Maar hoe ervaren studenten deze tradities? Wat betreft het repertoire, geven sommige studenten expliciet aan dat zij in het spoor van hun docent treden. Studenten geven aan dat buitenstaanders via de gehanteerde speelwijzen en speeltechnieken kunnen horen bij welke docent ze studeren. De studenten die op kritische wijze ingeleid

werden, zijn van mening dat ze hun eigenheid kunnen behouden. Zij kregen immers veel vrijheid qua interpretatie en repertoire.

In de literatuur over het instrumentonderwijs is men eerder negatief over deze tradities. Maar vanuit een onderwijspedagogische insteek is het tradieren van kennis en kunde wenselijk. Op die manier kan men immers op de schouders van voorgaande generaties staan en is er meer energie over om nieuwe zaken te genereren. Concreet wil dit zeggen dat wanneer studenten bepaalde speelwijzen en manieren van handelen kunnen overnemen van hun docenten (reproductie), zij die zelf niet meer hoeven uit te vinden. Daardoor kunnen ze investeren in het zoeken naar nieuwe handelingen en interpretaties van het gespeelde repertoire om deze tradities te verrijken (productie) (Meijer, 1996). Imelman (1982) maakt hierbij wel een onderscheid tussen open en gesloten culturen. Het verschil tussen beide ligt in de wijze waarop docenten omgaan met tradities. De docenten uit ons onderzoek die de tradities ongewijzigd doorgeven zou men onder de noemer van een gesloten cultuur kunnen plaatsen. De nadruk ligt op het reproduceren. De docenten die kritisch omgaan met het doorgeven van kennis en kunde vallen dan onder de noemer van een open cultuur. Zij zetten hun studenten aan tot produceren.

### DE EEN-OP-EEN RELATIE

Een meerderheid van de relaties binnen ons onderzoek ontstond op basis van een bewuste docentkeuze door de student. Bij de aanvang van de opleiding gingen deze studenten op zoek naar een gepaste docent op basis van de specifieke traditie, de school, waartoe de docent behoort, diens reputatie als uitvoerend musicus of het repertoire dat deze docent speelt. Dergelijke, bewuste docentkeuze kan gezien worden als een eerste uiting van vertrouwen in de expertise en traditie van een bepaalde docent. Die bewuste docentkeuze werd echter niet door iedereen gemaakt. Na het slagen voor de toelatingsproef is het daarenboven aan de docent om een bepaalde student in zijn klas op te nemen. Eens deze toestemming gegeven, kan de pedagogische relatie van start gaan.

Studenten vinden de relatie met hun docent belangrijk. Het overgrote deel van de studenten zou onmiddellijk veranderen van docent en conservatorium mocht het niet klikken met hun docent. Het wordt echter als te riskant ervaren om binnen hetzelfde conservatorium van docent te wisselen. Blijkbaar heerst bij studenten een algemene perceptie dat hun docent hen daar op de een of de andere wijze voor zou afstraffen. Toch zijn enkele studenten waarbij die relatie niet probleemloos verliep bij hun docent gebleven en dan vooral omwille van diens muzikale expertise.

Wanneer we nu vanuit een onderwijspedagogische invalshoek naar de een-op-een-relatie kijken, dan is het evident dat elke pedagogische relatie bij aanvang asymmetrisch is. Niettemin is het ultieme doel van die relatie een opheffing van zichzelf. Uit de literatuur met betrekking tot het Hoger Instrumentonderwijs kwam naar voren dat er sprake is van een sturende docent en volgende studenten (Jorgensen, 2000; Persson, 1993). Met andere woorden, de student

moet blind vertrouwen in de docent hebben, maar de docent (maestro) schenkt geen vrijheid (en heeft dus geen vertrouwen). Dit kunnen we vanuit een onderwijspedagogische insteek vertalen als veel binding en weinig vrijheid. Een docent moet echter een actueel evenwicht vinden tussen binding en het geven van vrijheid. Wanneer docenten enkel bezig zijn met binding en geen aandacht hebben voor vrijheid, kan er geen sprake zijn van vorming (Meijer, 1996). Ook het omgekeerde is niet goed. In ons onderzoek werd duidelijk dat er inderdaad een aantal docenten is waarbij er vooral sprake is van binding. Het gaat hier dan om de docenten die we onder de noemer productgericht onderwijzen plaatsten. Doordat deze docenten heel sturend doceren en veel voor- en meespelen, lijkt er weinig vertrouwen te zijn in de creatieve mogelijkheden van de student. Hun vertrouwen in de mogelijkheden van een student om zelf te interpreteren groeit uiterst langzaam. Daartegenover staan enkele docenten die we groepeerden onder de noemer 'procesgericht onderwijzen'. Deze docenten geven hun student bij de start van de opleiding heel veel vrijheid en verantwoordelijkheid. Ook dit kan voor onzekerheid zorgen bij de student, iets waar de betrokken docenten zich heel bewust van zijn. Een belangrijke observatie is dat een meerderheid van de docenten streeft naar een zekere mate van evenwicht tussen binding en vrijheid.

## DE MAESTRO

**D**ocenten die enkel bezig zijn met binding, worden door Persson (1993) als maestro's beschreven. Op een meerderheid van de docenten uit ons onderzoek was deze term echter niet van toepassing. Daarom zochten we een alternatief. Het mag duidelijk zijn dat muziek de bindende factor is tussen de docent en de student. Bovendien konden we de volgende gemeenschappelijke kenmerken vaststellen: de docenten houden van hun vak, weten er alles over, zijn begeistert en willen die passie doorgeven. De term die we naar voren schuiven is meesterschap. Het zijn immers allen meesters in hun vak. Zo hebben alle docenten uit ons onderzoek een succesvolle (inter)nationale carrière. De relatie tussen docent en vakkennis (zelfzorg) is dus in hoge mate aanwezig. Daarnaast is men in de literatuur omtrent het instrumentonderwijs niet al te gelukkig met het feit dat instrumentdocenten zo vaak voorspelen. Maar vanuit een onderwijspedagogische insteek kunnen we dit nuanceren. Masschelein (2008) spreekt over het 'opgaan in een vak'. Juist doordat de docent bezig is met zichzelf en zijn vak ontstaat een situatie waarin iemand 'student' wordt en interesse krijgt voor dat vak (Simons, 2008). We kunnen dus stellen dat via de zelfzorg van de docent bij de student de liefde voor het vak ontstaat (of versterkt wordt). Dit bleek ook uit de vele gesprekken met studenten en uit hun studentenblogs. Hoewel het frequent voorspelen door de docent soms frustraties opwekt, wordt juist ook daardoor het enthousiasme van de studenten gevoed. Een student merkte op dat wanneer het enthousiasme van haar docent tijdelijk verminderde, dit een negatieve invloed had op haar motivatie om te studeren.

## DE STUDENT

**D**e ontwikkeling van de studenten van leerling tot gezelschap, werd in ons onderzoek opgedeeld in drie fasen: de leerlingfase, de tussenfase en de gezelschapfase (Rondas, 2012). In deze fasen werd onder meer besproken hoe studenten omgaan met interpretaties, imitatie, onderbrekingen door de docent, repertoire, zelfstandigheid enzovoort. Hierbij vielen twee zaken op: ten eerste zit een behoorlijk aantal studenten uit de masteropleiding nog in de leerlingfase en ten tweede is er slechts een student die in de gezelschapfase zit. Vanuit de geesteswetenschappelijke pedagogiek formuleerden we drie mogelijke antwoorden op de vraag waarom die masterstudenten

nog in de leerlingfase zitten. Vooreerst moeten studenten de vrijheid en het recht krijgen om boven de docent uit te stijgen (Meijer, 2006). Deze masterstudenten studeren echter veelal bij docenten die vooral overhellen naar de bindingzijde. Zij krijgen langzamerhand meer vrijheid, maar het gaat slechts om een trage evolutie. Ten tweede kunnen we verwijzen naar de inbreng van de student (Meijer, 1996). Naast het feit dat de docent de student zal inleiden in een bepaalde cultuur, zal het afhangen van de eigen activiteit van die student of hij al dan niet tot productie in staat zal zijn. Tot slot is het mogelijk dat sommige studenten een zekere angst ervaren om deze verantwoordelijkheid op zich te nemen. Dit is de reden waarom een docent als het ware 'verloskundige ingrepen' zou moeten gebruiken om de student te wijzen op zijn verantwoordelijkheden en ervoor te zorgen dat de student die ook neemt (cf. Langeveld, in Imelman, 1995, p. 61).

## SPIEGELTJE SPIEGELTJE AAN DE WAND

**W**elke bijdrage kunnen deze onderzoeksresultaten nu leveren? Voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen kozen we een interpretatieve onderzoeksmethode met een etnografische invalshoek. Bij interpretatief onderzoek gaat het immers om het verkrijgen van inzicht en begrip in de praktijk. De geesteswetenschappelijke pedagogiek, die in dit onderzoek als onderwijspedagogische insteek diende, spoort met deze etnografische benadering. Het was immers onze intentie om het materiaal voor zich te laten spreken, iets wat men in de geesteswetenschappelijke pedagogiek ook beoogt. Het doel van wetenschappelijk onderzoek binnen de geesteswetenschappen is steeds de praxis een spiegel voor te houden. Op die manier is een reflectie vanuit de praxis mogelijk en kunnen, indien dit wenselijk is, veranderingen doorgevoerd worden. Wat betreft ons onderzoek kan het een spiegel zijn voor de deelnemers zelf als ook voor andere praktijkmensen in het werkveld. De participanten konden, via de hen bezorgde portretten, al een blik in die spiegel werpen. Dat de portretten deze functie daadwerkelijk inlost, werd in de nagesprekken, zowel door de docenten als de studenten, bevestigd. Om deze nagesprekken, en het onderzoek in zijn geheel, mogelijk en zinvol te maken, werd gedurende dit onderzoek samen met de deelnemers gezocht naar een gemeenschappelijke taal. Op die manier gaven we hen de kans om met anderen over hun praxis in gesprek te gaan. Vermits ze dit niet gewend zijn, was dit zowel voor de participanten als voor de onderzoekster geen eenvoudige opdracht. Daarnaast zochten we naar een theoretische taal, meer bepaald naar een opvatting over pedagogiek die toelaat om deze praxis te beschrijven. In die zin is dit proefschrift dan ook een oefening van en voor de praxis geweest.

*Dr. R. Rondas is als docente verbonden aan de School of Arts van de Hogeschool Gent. Ze promoveerde in september 2012 op het proefschrift De één-op-één-relatie in het instrumentaal onderricht in het conservatorium – Een etnografisch onderzoek. Ze werd hierbij begeleid door prof. dr. M. Spoelders van de Universiteit Gent, Ph. De Roeck van de Hogeschool Gent en prof. dr. W.A.J. Meijer van de Rijksuniversiteit Groningen.*